

【調査報告】

## 基礎看護実習を「楽しい」と思えた学生の実習体験の特徴

# Characteristics of Students' Experiences which Indicate Enjoyable Aspects of "Fundamentals of Nursing Practicum"

名城 一枝, 嘉手苺英子

### 要旨

臨地実習は看護学教育の中で大きなウエイトを占める授業形態の一つであり、学生が実習を肯定的にとらえられることは実習の学習効果を高めていく上で重要である。本研究は、基礎看護実習において実習を「楽しい」と思えた学生の実習体験の中の特徴を明らかにすることを目的としている。研究対象は、研究者自身が実習指導を担当した12名の看護大学2年生である。実習終了後、学生に研究目的とプライバシー保護について説明し同意を得た上で、実習体験に関するアンケート調査を実施した。アンケートでは、実習の印象・医療者との関わり・教員との関わり・患者との関わりに関して実習を「楽しかった」「辛かった」と思った事実と理由について自由に記述させた。自由記述内容を質的帰納的に分析して実習体験の意味を読みとり、抽象度を高めながら特徴を抽出した。意味の読みとりに際しては、受持ち患者の全体像と学生の実習状況も参考にした。その結果、基礎看護実習を楽しんだ学生の実習体験の特徴として以下を取り出した。1) 緊張する場での不安を受け止め、安定感をもたらす配慮があった。2) 指導者や仲間と看護者としての考えをつき合わせる機会があった。3) 看護技術への不安と共に、自立してケアを実施したい欲求を持っていた。4) 看護過程を展開する中で、患者との関わり面の面白さや難しさを実感した。5) 看護者としての自己の将来像が描けた。6) 看護を導くための学習は大変だがたくさんの学びがあった。学生が楽しいと思えた実習体験は単に気持ちのレベルでの印象ではなく、看護者としての成長につながる体験の中で感じ取っていた。学生は看護者としての成長を望んでおり、それを実現する実習のあり方が楽しいと思える実習につながっていくことが示唆された。

キーワード：看護実習, 実習体験, 楽しい, 特徴

### I. はじめに

看護学教育における臨地実習は、看護を必要とする人に学内で学んだ理論や技術を実際に使う体験を通して、看護実践能力を修得させる学習の形態である。患者を受持つ初めての基礎看護実習において、学生は看護の必要性の判断と必要な看護を実践することが求められる。一方、実習指導者には、学生が受持ち患者に対し必要な看護を導き出し実施できるよう、看護者としての役割を果たしながら、同時に教育者としての関わりも求められている。青木<sup>1)</sup>は、「臨地実習における教授-学習過程を成立させるためには指導者の認識と表現能力が重要」と述べている。学生にとって初めての实習体験がどのような印象をもって終わるかは、その後の実習への取り組みに影響を与えると考えられ、指導者の関わりは実習の結果を左右しているといえる。

今回、研究者が担当した基礎看護実習において、学生のほとんどが実習を「楽しい」と表現した。このことは、看護学教育上大きなウエイトを占める臨地実習に前向きに取り組む原動力となると考えた。臨地実習に関する研究は数多く、中でも学生の学び<sup>2~3)</sup>や変化<sup>4~5)</sup>に関する研究は多く行われている。その中に、実習体験に対する学生の思いに焦点を当て、質問紙や実習記録をもとに分析した研究<sup>6~7)</sup>もあるが、指導者(看護師, 教員)や患者の関わりが反映された実際の実習状況を含めて学生の思いを取り上げ分析した研究例は見当たらなかった。

そこで、本研究はこの実習を「楽しい」と思えた学生の実習体験を学生の思いと実際の実習状況を含めて取り上げ、その中の特徴を浮き彫りにすることを目的としている。

## II. 研究方法

### 1. 研究対象

A看護大学の2年生で、受持ち患者の看護過程の展開を目的とした基礎看護実習（2週間）において、研究者自身が実習指導を担当した12名の学生である。実習は2カ所の公立病院の外科病棟に学生を6名ずつ配置して行われた。

### 2. 研究方法

1) 実習終了後、実習を指導した学生に研究目的とプライバシー保護について説明し同意を得た上で、実習体験に関するアンケート調査を実施した。

アンケートでは、実習の印象、医療者との関わり、教員との関わり、患者との関わりの4項目に関して「非常に楽しかった」から「とても辛かった」までの5段階で学生の気持ちを評価させた。さらに、項目毎に実習を「楽しかった」「辛かった」と思った事実と理由について自由に記述させた。

2) 実習中の教員の指導記録や学生の実習記録を元に、個々の学生の受持ち患者の全体像および学生の実習状況を把握した。

3) 学生1人ひとりについて、アンケートの項目毎に、学生が何を「楽しかった」「辛かった」と思ったのかという観点から記述内容の意味を読みとり、「体験の意味」として短文で記述した。意味の読み取りに際しては、受持ち患者の全体像と学生の実習状況も参考にし、記述内容の事実関係を可能な限り辿るよう努めた。

4) アンケートの項目毎に、全学生の「体験の意味」を比較検討しながら質的帰納的に分析し、抽象のレベルを上げながら「実習体験の特徴」を抽出した。次いで、4項目全体から取り出した「実習体験の特徴」を比較検討し、学生が「楽しい」と思えた実習体験の特徴を抽出した。

これらの分析過程において、質的研究や基礎看護の専門家の助言を得ながら研究者間で検討を繰り返し、最も妥当と判断したものを結果とした。

### 5) 倫理的配慮

当該科目が終了し成績評価も終わった時点で、学生

には研究目的を説明し、拒否は自由であることと、拒否により不利益を生じることはないこと、氏名や固有名称等については記号化され個人は特定されないなどプライバシーの保護等について口答で説明した。加えて、アンケートの他に実習記録を分析資料とすることの承諾を得た。さらに学年度が変わってから再度、研究への同意を確認し、分析例として取り上げた学生に対しては、結果を示した上で承諾を得た。分析に際しては学生や受持ち患者が特定できないよう、意味内容が変わらない範囲で情報の一部に修正を加えた。

なお、本研究はA看護大学における倫理審査委員会の承認を得ている。

## III. 結果

### 1. 【実習の印象、医療者・教員・患者のそれぞれとの関わり】に関する学生の評価

【実習の印象、医療者・教員・患者のそれぞれとの関わり】に関する学生の5段階評価の結果を表1に示す。

【実習の印象】について「楽しかった」と思った者10名、「まあまあだった」者2名で、「辛かった」と思った者はいなかった。【医療者との関わり】では、殆どの学生が看護師との関わりについて答えており、「楽しかった」と思った者7名、「辛かった」者2名であった。【教員との関わり】では、「楽しかった」と思った者10名、「まあまあだった」者2名であった。【患者との関わり】では、「楽しかった」と思った者11名、「まあまあだった」者1名であった。【医療者との関わり】で「辛かった」者2名は、いずれも実習の印象および患者との関わりについては「楽しかった」と思っていた。【実習の印象、医療者・教員・患者のそれぞれとの関わり】の4項目全てについて、「楽しかった」または「非常に楽しかった」と記述した者が12名中6名いた。

### 2. 受持ち患者と実習状況の特徴

#### 1) 受持ち患者の概要

学生12名の受持ち患者は、交通事故に遭遇し突然の手術を余儀なくされた者2名を含めた、手術療法の前後の者6名（A, D, G, H, J, L）、ターミナル期の者6名（B, C, E, F, I, K）であった。（ ）内の

表1 【実習の印象、医療者・教員・患者のそれぞれとの関わり】に関する学生の評価

\* A～Lは学生を示す

	非常に辛かった	辛かった	まあまあだった	楽しかった	非常に楽しかった
実習の印象			H K	B C D F I J	A E G L
医療者との関わり		G J	H I L	A C E F K	B D
教員との関わり			H K	E I J L	A B C D F G
患者との関わり			C	A D E H I J K	B F G L

アルファベット（A～L）は学生を示している。

2) 受持ち患者の全体像と実習状況

4項目全てについて「楽しかった」または「非常に楽しかった」と記述した学生Fの事例で、患者の全体像と学生の実習状況を示す。

(1) Fの受持ち患者の全体像

Fの受持ち患者（以下M氏と示す）は、原発部位のがん摘出術から2年半が経過していた。2～3mの距離の歩行で息切れを生じ、歩行困難となったため今回の受診となった。検査の結果、肺や骨に転移のあることが分かった。M氏には、身内の依頼により肺に転移のあったことのみが告げられ、骨転移に関しては自覚症状がないことから伏せられていた。入院と同時に酸素吸入が開始され、会話時にも息切れがあることから酸素が1lから2lに増量された。しかし、M氏は人に頼ったら病気に負けてしまうと話し、トイレや下膳の歩行時には酸素ボンベを使用せず自分で言い、体調を崩すことがあった。

(2) Fの実習状況

人に頼ったら病気に負けてしまうと、自分のことは自分でやっているM氏の様子を見て、始め学生は患者の日

常生活行動は自立していると考えていた。そのため教員は、生命力の消耗を最小にするよう生活過程をととのえるという看護の一般目標に照らして、他の学生も含めてM氏の日常生活について考えさせた。その結果、FはM氏の呼吸機能は歩行後にガス交換が上手く行えず呼吸苦が生じる状態であると、M氏の日常生活行動と体の内部構造とをつなげてイメージできた。また、病気に負けたくないというM氏の言葉は、「生きていたい」と望んでいる気持ちの現れだと理解できた。Fは、M氏の認識（生きていきたいという気持ち）は行動に反映されておらず、認識と行動にはずれがあると理解した。そこで、M氏が「介助をしてもらおうと楽」と実感でき、生命力の消耗を最小にするよう生活過程を整えることができることを目標に関わった。FはM氏自身が呼吸状態を目安に行動できるようM氏の考えが変わるように働きかけようとした。しかし、その後もM氏は人に委ねることなく一人でシャワーに入り、その認識を変えることはできなかった。F以外の11名の学生についても、同様に患者の全体像と学生の実習状況を把握した。その概略を表2に示す。

表2 受持ち患者と実習状況の概略

A～Lは学生を示す

A	肺の手術後2週目に術後肺炎となった60代の男性。喀痰困難で気管切開されベッド上での生活が多い患者に離床を促した。
B	ターミナル期で疼痛コントロールを行っていた70代の女性。夜中になると死に対する不安が強く不眠となっていた患者の離床を促す関わりから、患者が薄く口紅を塗り車イスで散歩を行うようになり短い距離の歩行ならできるようになった。
C	ターミナル期で疼痛コントロールを行っていた40代の男性。死に対する不安から声を上げて泣く患者に朝のひげ剃りを日課として促したことが離床に繋がった。
D	術後に転移が生じ手術目的で再入院となった50代の男性。術後の順調な回復を目指して術前の日常生活に目を向け看護を考えた。
E	横染が著明で脱力感が強く精査目的の70代の女性。‘自分で出来ることは自分で行う’と話し家族以外に清潔ケアを委ねない患者に学生は看護が出来ないと戸惑っていた。輸液で頻尿状態にある患者の離床は辛いイメージできたことから直ぐに介助できる体勢をとることで患者の負担を最小限に整えた。
F	術後、肺転移のために再入院となった50代の女性。‘人に頼ったら病気に負ける’と自分のことは自分で言い呼吸機能に負担をかけ体調を崩すことがあった患者の認識を変えることは難しく、患者に‘介助されると楽’という体験を積み重ねようと思った。
G	体動が緩慢で姿勢保持困難な70代の女性。胆摘の術直後から受持ち、離床時に腹部の創部痛を訴え、不安がる患者の離床を促した。
H	交通事故に遭い緊急手術を行った10代の女性。術後6日目から受持ち、下肢の鋼線牽引と上腹部にチューブが留置されベッド上での生活を余儀なくされた患者の日常生活の援助を行った。
I	癌と診断されたが家族の希望により本人への告知は控えられていた60代の男性。開腹のみに終わった手術の前後を受持ち、告知されていない患者の対応に戸惑い、患者に積極的に近づくことができなかった。
J	手術への不安を持ったまま人工膀胱を増設した60代の女性。認知症が進みボディイメージの変化を受けと止められず自己管理が困難となっていた。術後1カ月目から受持ち医療者との関係がこじれている患者の訴えに傾聴し自己管理ができるようになることを目指した関わりをもった
K	ターミナル期と診断され化学療法を控えた50代の女性。患者は癌とわかっており、治療に対し期待を持っていた。疼痛コントロールを行いながら日常生活の援助を行った。
L	交通事故で頭部損傷を受け生命の危機状況を脱したが、もうろう状態にある40代の女性。術後2週目から受持ち、患者の脳細胞にプラスの刺激となるよう常に声かけをしつつ日常生活の援助を行った。

### 3. 実習体験の意味

次に、アンケートの項目毎に自由記述欄の記述内容の意味を読み取り、それを「体験の意味」として短文で記述した。読み取りに際しては、先に把握した患者の全体像と学生の実習状況も参考にしながら事実関係を辿り、学生の体験に近づこう努めた。

そのプロセスを学生Fの事例で示す。

#### 1) 【実習の印象】に関する体験の意味

Fの記述内容を〔 〕で示し、記述内容から読みとった意味を〈 〉で示す。

Fは、「楽しかった。今までの看護のイメージが変化したように思う。また、実習の最初の頃と終わりでは同じものを見るにしても視点の変化があった。」と記述していた。Fの実習状況の中に、視点の変化としてとらえられる以下のことがあった。

実習2日目のカンファレンスでFは、「Mさんは自分でできる事は自分でい日常生活は自立しているが、歩行後ちょっと呼吸が苦しそうに見えて気になる」と話した。教員はFが肺転移のあるM氏の体の内部環境のイメージが描け、M氏の行動が肺の機能にとって負担となっていることに気づけるよう話し合った。その後Fは、M氏は肺に癌が発生し通常よりもガス交換を行う面積が小さくなり、その行動が呼吸機能の負担となっていると気づけた。つまり、ここでの視点の変化とは、患者の行動をその人の生命力の消耗を最小限にするためにという観点、すなわち看護の視点から考えたことで同じ事実の意味が違って見えたことを示していると考えられた。そこで記述内容から体験の意味として、〈看護の視点から考えることによって事実の見方に変化があった〉と読みとった。

さらにFは、「実際患者に触れあい看護が現実味を帯びてきたと思う。人と人との関わりの難しさとても考え直され、この実習は自分にとってプラスになった。いろいろ困難もあったけど患者との触れ合いが楽しかった」と記述していた。FはM氏自身が自己の呼吸機能に見合った行動をとれるよう関わったが、M氏の認識と行動のずれを縮めることはできなかった。実習反省会でFは、「ただ一つ気がかりなのは、患者さんの体の状態と認識にはずれがあり、患者の行動が呼吸機能の負担となっていると気づいたが患者さんにそれを上手く理解してもらおうことができず問題点を解決できなかった」と話した。人と人との関わりの難しさとは、看護の必要性を判断し実践を試みた結果感じた看護の難しさであることが推測された。Fは、看護の必要性を判断できても、それを患者が受け入れるとは限らないことを体験していた。そこで記述内容から〈看護過程展開での患者との関わりは難しかったが楽しく自分のためになった〉と読み

とった。

Fは「技術の面以外での看護というものを知り考えることができた」と記述していた。カンファレンスで、「技術面以外での看護…」という言葉があった時、その意味を問うと、「技術とは、手を使って何かすることだと思っていたから、患者の話を聞くことを技術として意識していなかった」と話した。Fが記述した技術の面以外の看護とは患者の話を聞くこと、すなわちコミュニケーション技術を使って認識に働きかけることを意味している。そこで、記述内容を〈認識に働きかける技術を知り考えることができた〉と読みとった。

Fは「辛かった」実習体験として、「1つ気がかりなのが、疑問点と問題点が解決できなかったこと」と記述していた。Fは、M氏自身が自分の生命力の消耗を最小にするよう生活の中で行動できるようになることを目標にしたが、患者の認識を変えることはできなかったことから、〈解決できなかった問題が気がかり〉と読みとった。

#### 2) 【医療者との関わり】に関する体験の意味

Fは看護師について、「分らないことや間違いは厳しく指摘し、嫌みでなくちゃんと正しく言ってもらえ有り難く自分のためになった」と記述していた。実習4日目、FはM氏と初めて散歩することになり酸素を中央配管からボンベに取り替える必要があった。午後のカンファレンスで教員はFに酸素ボンベの取り扱いはできたか聞いた。Fは「看護婦さんは私が、分らないことを責めずに分るように教えてくれた。勉強不足についてもきちんと注意してくれ、勉強しようと思っただけ」と話した。嫌みでなく正しく言ってもらおうとは、学生を尊重し学習者として導かれた実習体験であったことを示している。そこで、意味内容を〈学習不足は厳しく指摘し分るように導いた〉と読みとった。

またFは、「看護師の行動や話を聞いて看護概念のようなものはっきりしていた」と記述していた。実習半ばのカンファレンスで、「看護婦さんは、忙しい時でも患者さんや自分達にいつも笑顔で対応し、質問にも丁寧に応え、看護概念のようなものに導かれて行動していると思った。」と話し、他の学生も同意した。これは、Fが看護師の行動からその背後にあるその人の看護の概念を感じ取っていることである。そこで、〈看護師の関わりにはその人の看護の概念が反映されていた〉と読み取った。

Fは、「患者への態度も義務的でなく人間として尊重していた。いつも笑顔であんな看護師になりたいと思った」と記述していた。あんな看護師になりたいとは、看護師を看護師モデルとしてみていると受けとれた。このことから、〈看護概念が反映された看護師の対象への関わりを見て自分の将来像を重ねた〉と読みとった。

「辛かった」実習体験として、[看護師は忙しそうであつかまえるのが大変だった]があった。学内の中間反省会で学生に困っていることはないかと聞くと、「看護婦さんは、忙しそうに動いているのでつかまえるのが大変だった。」と話していた。大変という言葉からは、看護実践に際し看護師に相談したいことや介助して欲しいことが生じたが、看護師は声をかけづらく、一方では患者を待たせていることを学生が気にしている状態が浮かび上がってくる。この状況をそのまま表わし、(看護師はつかまえるのが大変だった)と読みとった。

### 3)【教員との関わり】に関する体験の意味

Fは、[研修時間には自分の考えていることや疑問点を本音で言えた]と記述していた。教員は、患者を受け持つ初めての実習なので、その日の実習終了後、毎回カンファレンスを持ち、意見交換し学生の疑問や体験の共有を図り学生の看護観を広げようと考えていた。カンファレンスについて学生達は、「実習前のオリエンテーションで、毎回カンファレンスを行うと聞いて疲れると思った。しかし、これまでお互いの考えを聞く機会がなかったので実際は時間が経つのもわからないくらい話し合い楽しかった」と話した。本音が言えたとは、Fが話し合いを通してお互いの率直な考えに触れたことであった。このことから、(研修時間には考えや疑問点を率直に話せた)と読みとった。

Fは、[頭にあるが言葉にできないものを先生が導いてくれた。小さなことも質問でき、先生の問いかけで答えを探すことができるよう導いてくれた。熱意を感じた]と記述していた。FはM氏の体の内部構造のイメージを自力で描くことができず、教師の支援を必要とした。学生は内部構造を描くための個々の知識はもっていることが多く、ここで表現されている頭にあるが言葉にできないものとは、患者の情報と知識の統合であり、看護の視点で知識を活用することであった。よって、(患者の内部構造のイメージが描けず気づけない部分を教員の問いかけで気づけた)と読みとった。

「辛かった」実習体験として、[何か聞こうと思った時、先生はよくいなかったので困った]が記述されており、中間反省会でも殆どの学生が同じことを言った。ここからは、学生が必要としている時、対応してもらえず困っている様子が想像できた。そこで学生の気持ちを、(必要な時、よくいなかった)と読みとった。

### 4)【患者との関わり】に関する体験の意味

Fは、[患者はいつも笑顔で迎えてくれ話し難いことも話してくれた]と記述していた。話し難いことも話してくれたとは、M氏の言動の変化から読みとれた関係の変化を示している。M氏の言動の変化にFは信頼関係を感じたと受けとれ、(患者との関わりを通して生じた患

者の言動の変化から信頼関係が築けていると感じた)と読みとった。

Fは、[本を借りて持っていったとき本当に喜んでもらえたのが嬉しく、元気をもらった]と記述していた。実習6日目のカンファレンスでFは散歩時のM氏の様子を、「Mさんはとても旅行が好きだが、もう、旅行はできないネと話された。」と話した。Fは入院中のM氏に旅行の楽しみを届ける方法はないかと考えた。教員の看護体験を参考に大自然の写真集をF氏に届けようとした。翌日のカンファレンスでFは、患者がとても喜んでくれた様子を話し、「自分もMさんから元気をもらった気がした」と話した。FはM氏が入院によって失われた人生の楽しみすなわち、阻害されたニーズに気づき、工夫によって入院生活に楽しみをつくり出す体験をしていた。このことから、(入院によって阻害されたニーズに気づき、必要な看護を考え行動したことを喜んでもらえ、嬉しかったと同時に元気をもらった)と読みとった。

## 4. 実習体験の特徴

Fと同様に、他の11名の学生についても項目毎に意味の読みとりを行った。

その後、項目毎に、全学生の「体験の意味」を比較検討しながら段階的に類似の内容を抽出し、共通する性質を「実習体験の特徴」として記述した。次いで、4項目全体から取り出した「実習体験の特徴」を比較検討し、学生が「楽しい」と思えた実習体験の特徴を抽出した。

以下に、項目毎の「実習体験の特徴」を抽出するまでのプロセスを、【実習の印象】を例に述べる。「実習体験の意味」を〈 〉で、「実習体験の特徴」を《 》で示す。

### 1)【実習の印象】に関する実習体験の特徴

12名の学生の記述から、【実習の印象】に関して25の「実習体験の意味」を取り出した。これらを比較検討し、抽象度を上げながら最終的に5つの「実習体験の特徴」を抽出した。その結果を図1に示す。

取り出した「体験の意味」の中で、(考えが話せる教員や看護師に恵まれよかった(A))や、(学習意欲が湧き実習終了後もこの病棟で学び教員と看護を深めたいと思った(A))、(指導者や友人、患者との関わりからありたい姿を再確認できた(E))、(看護の視点から考えることによって事実の見方に変化があった(F))、(実習メンバーのチームワークは、楽しい実習の要因だと思う(L))、は、いずれも考えを話せる指導者や学生との関わりによるよい変化を示している。その変化は、学生に学習意欲を湧かせ看護を深めたいと思わせたり、めざす看護師像を描かせたり、チームワークを形成し看護観を広げるものであった。そこでこれらをまとめて、《①考えが話せる指導者やグループメンバーに恵まれ学習意欲が湧いた》と実習体験の特徴をとり出した。

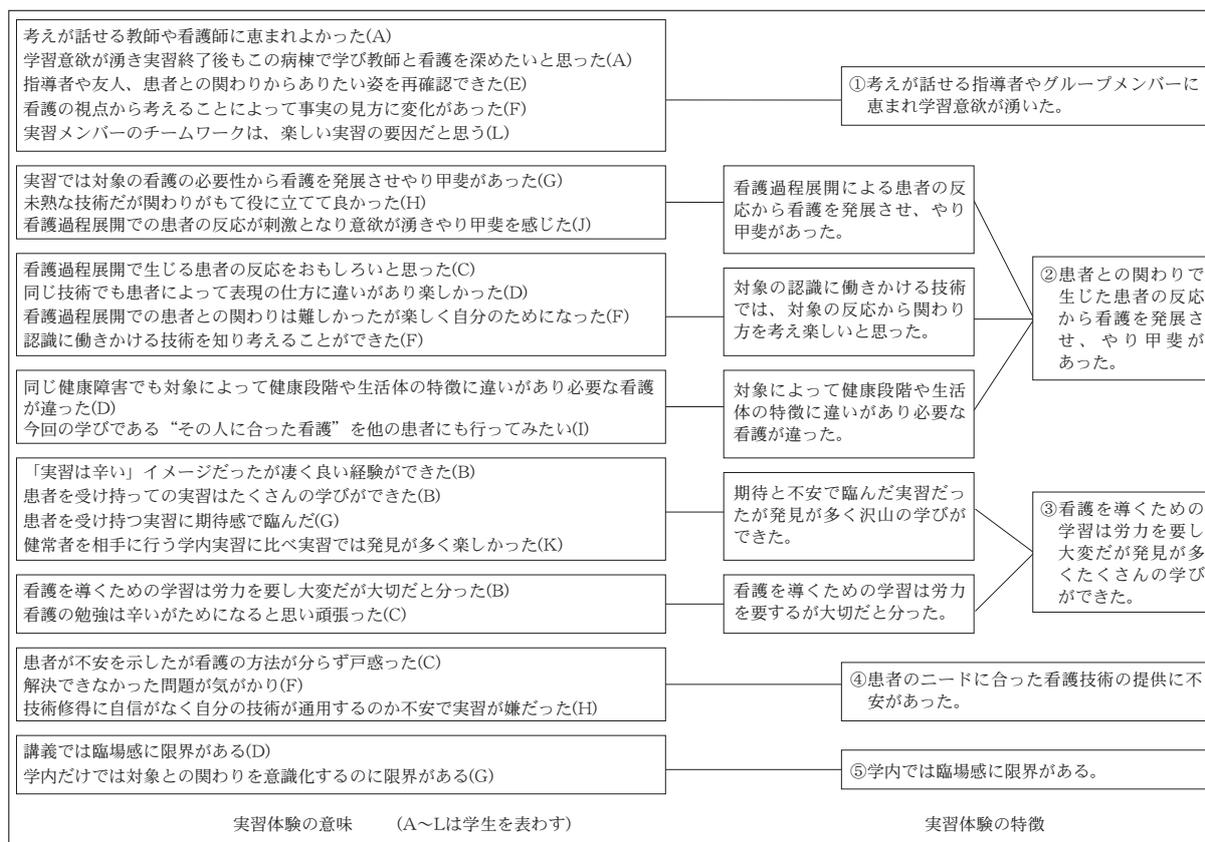


図1 【実習の印象】に関する実習体験

次に、〈実習では対象の看護の必要性から看護を進展させやり甲斐があった (G)〉や〈未熟な技術だが関わりがもて役に立てて良かった (H)〉、〈看護過程展開での患者の反応が刺激となり意欲が湧きやり甲斐を感じた (J)〉で取り上げられているのは、いずれもやり甲斐を感じた実習体験であり、対象の反応から看護を進展させるという看護過程を展開する中で体験したことであった。このことから〈看護過程展開による患者の反応から看護を進展させ、やり甲斐があった〉と特徴をとり出した。

また、〈看護過程展開で生じる患者の反応をおもしろいと思った (C)〉や〈同じ技術でも患者によって表現の仕方に違いがあり楽しかった (D)〉、〈看護過程展開での患者との関わりは難しかったが楽しく自分のためになった (F)〉、〈認識に働きかける技術を知り考えることができた (F)〉はいずれも、看護者の関わりが対象の認識にのぼり、それを受けて対象が示す個別的な反応を学生はおもしろいと感じた体験であり、その難しさや楽しさであった。そこでこれらの実習体験から、〈対象の認識に働きかける技術では、対象の反応から関わり方を考え楽しいと思った〉をとり出した。

〈同じ健康障害でも対象によって健康段階や生活体の

特徴に違いがあり必要な看護が違った (D)〉〈今回の学びである“その人に合った看護”を他の患者にも行ってみたい (I)〉は、対象によって必要な看護が違うことへの気づきであり、これらから〈対象によって健康段階や生活体の特徴に違いがあり必要な看護が違った〉と実習体験の特徴をとり出した。

以上、〈看護過程展開による患者の反応から看護を進展させ、やり甲斐があった〉、〈対象の認識に働きかける技術では、対象の反応から関わり方を考え楽しいと思った〉、〈対象によって健康段階や生活体の特徴に違いがあり必要な看護が違った〉の3つは、実際に行った看護過程展開を通して対象への関わり方や必要な看護を考え、進展させ、看護のやり甲斐につながったものであった。そこで、これらの体験の特徴をまとめ、〈②患者との関わりで生じた患者の反応から看護を進展させ、やり甲斐があった〉とした。

〈「実習は辛い」イメージだったが凄く良い経験ができた (B)〉、〈患者を受け持つての実習はたくさんの学びができた (B)〉、〈患者を受け持つ実習に期待感で臨んだ (G)〉、〈健常者を相手に行う学内実習に比べ実習では発見が多く楽しかった (K)〉は、いずれも学習者としての気持ちに関するもので、期待と不安で臨んだ実習

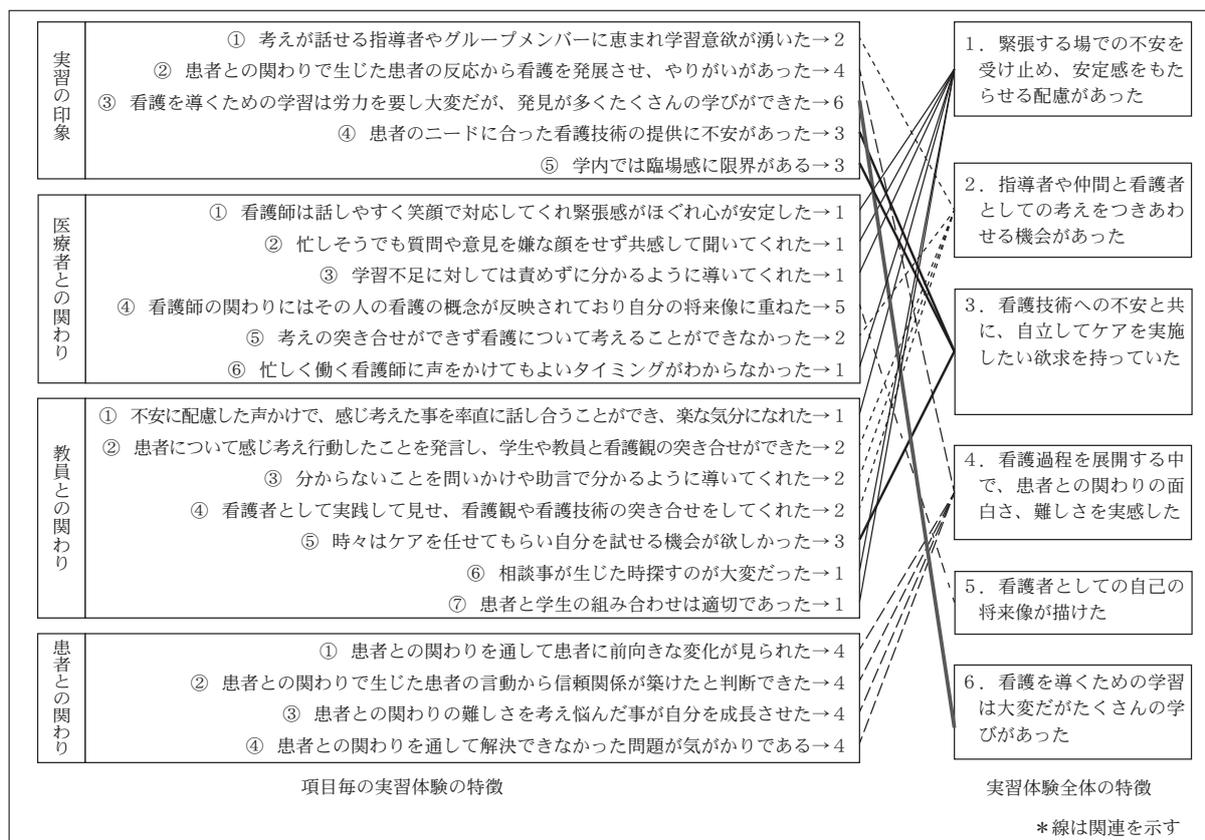


図2 「楽しい」と思えた実習体験の特徴

だったが発見が多くたくさんの学びができた体験について記述している。さらに、〈看護を導くための学習は労力を要し大変だが大切だと分かった (B)〉、〈看護の勉強は辛いがためになると思い頑張った (C)〉を含め、これらはいずれも臨地実習の大変さと同時に学びの大きさについて取り上げていることから、実習体験の特徴として、③「看護を導くための学習は労力を要し大変だが発見が多く沢山の学びができた」を取り出した。

「辛かった」実習体験として記述されていた〈患者が不安を示したが看護の方法が分からず戸惑った (C)〉や〈解決できなかった問題が気がかり (F)〉、〈技術修得に自信がなく自分の技術が通用するのか不安で実習が嫌だった (H)〉はいずれも、対象にあった看護を提供することの難しさを感じた実習体験という特徴があった。このことから④「患者のニーズに合った看護技術の提供に不安があった」と特徴を取り出した。また、〈講義では臨場感に限界がある (D)〉、〈学内だけでは対象との関わりを意識化するのに限界がある (F)〉は、臨床現場に出て実感した学内での学習の限界であった。このことから⑤「学内では臨場感に限界がある」と特徴をとり出した。

2)【医療者・教員・患者のそれぞれとの関わり】に

関する実習体験の特徴

【医療者・教員・患者のそれぞれとの関わり】についても同様に取り出した。項目毎に取り出した実習体験の特徴の全体を比較検討し、実習を楽しいと思えた学生の実習体験の特徴を取り出した。その結果を図2に示す。図2の左に項目毎の実習体験の特徴、右に実習体験全体の特徴を記述している。両者を結ぶ線は内容の関連を示している。

#### IV. 考察

図2で示した実習を楽しいと思えた学生の実習体験の特徴毎に、実習指導上の示唆を得るという観点から考察する。

1. 緊張する場での不安を受け止め、安定感をもたらせる配慮があった

実習現場における患者や家族、医療従事者などの複雑な人間関係は、学生にとって慣れない学習環境でありストレスの多いものである。学生の心を安定させ率直に話し合える関係づくりにつながったのは、緊張する場でのこのような学生の不安や緊張感を受け止め安定感をもたらせる実習指導者（看護師及び教員）の配慮であった。

学生の不安に配慮した行動を小林<sup>8)</sup>は、「見守り（尊重する）は、学生の精神面での支えとなる。」と述べている。学生の不安や緊張感へ配慮した実習指導者の関わりは、学生は実習指導者に見守られ、尊重されていると感じることができ楽な気分になれ、感じ考えたことを率直に話せるようになったと推測された。

## 2. 指導者や仲間と看護者としての考えをつき合わせる機会があった

この段階の学生は臨床経験がないことから、学生だけで患者の情報から患者の状況を描くことは難しい。そのため教員はカンファレンスで、学生たちが特に描き難い患者の健康障害の状況について互いに描いた内容をつき合わせ、必要な看護について話しあった。先行研究において<sup>18, 19)</sup>、学生が実習指導を受けて楽しいと感じるのは学生と教員の考えが一致し、看護の方向性を見出す体験であると述べている。特にこの学習段階の学生にとっては、看護の専門知識をどう看護につなげるかを教員と確認することは重要で、学生もそれを望んでいることがわかった。学生は指導者に看護を押しつけられことは嫌である。実習で指導者と考えのつき合わせができることを期待し、指導者の意見を聞いて看護について考え、学びたいと希望している。臨地実習の困った体験について、井場<sup>9)</sup>らは、「意見を聞いてもらえない」や「思いを伝えられない」が最も多かったと述べており、考えのつき合わせができなかった実習は「辛い」実習体験となってしまうことが推測される。

「辛い」実習体験として《忙しく働く看護師に声をかけてもよいタイミングがわからなかった。》があった。看護師は忙しそうで声をかけにくいとは、学生に限らず患者やその家族からもよく聞かれることである。山本ら<sup>10)</sup>の結果からも、学生は看護師の態度や雰囲気の前に、いつものように話しかければよいのか戸惑っていることがわかる。臨床現場に余裕がないことから生じている現象であるが工夫はできないものかと思う。

同じく教員との関わりにおいても学生は、《相談事が生じたとき探すのが大変だった。》という「辛い」実習体験をしていた。研究者は学生が患者の安全を保障し、信頼関係が築ける看護を展開でき、看護を「楽しい」と思える実習体験をして欲しいと考え、できるだけ学生のケアに参加するようにしていた。それが逆に、学生が教員に相談したいことが生じた時、教員を探すのが大変であったという「辛い」実習体験につながっていた。教員と看護師の連携について安酸<sup>11)</sup>は、教員は事前研修により看護師や医師と信頼関係を築き困ったときに相談できるようにしておくことが重要であると述べている。今回、実習指導者としての研究者は看護師の役割を果たしていることが多いという特徴に気づいた。実習指導にあ

たる教員には、教育者としての役割と看護者としての役割があり、その両方の役割をバランスよくこなすことを学生は求めていることがわかった。

## 3. 看護技術への不安と共に、自立してケアを実施したい欲求を持っていた

初めての实習で学生の「戸惑い」を研究した山本ら<sup>12)</sup>は、学生にとって予想外の患者の状況として患者の痛みを上げている。今回対象となった学生は、ターミナル期の患者の痛みや不安の訴え、骨折患者の体動に伴う痛みなどに遭遇した者がいた。患者のこのような状況は学生に「戸惑い」をもたらし、看護技術の提供に不安を感じさせたと考えられる。

これとは逆に、《時々ケアを任せてもらい自分を試せる機会が欲しかった。》という体験もあった。肥満や骨転移のある患者の場合、狭いシャワーストレッチャーでのシャワー浴は、体動時の危険が予測される。そのため患者の状況によっては患者の安全を考え学生一人にケアを任せることはできない。学生にはそのことを説明したが、納得できなかったようである。学生は自分を試せる機会がなかったことを「辛い」実習体験としている。また、学生の気持ちの中に他の学生との比較があり自分を試せる機会がないことを自分にとってマイナスと考えているように感じた。高橋<sup>13)</sup>や安酸<sup>14)</sup>は、「学生は一人で出来ることはやってみようという自立欲求を持っており、学習者としての依存欲求と自立欲求のバランスを見て援助していく教授能力が必要である」と述べている。このような学生の自立欲求をどのような方法でなら満たせるのか、検討が必要である。

## 4. 看護過程を展開する中で、患者との関わりのおもしろさ、難しさを実感した

受け持ち患者を担当する初めての基礎看護実習において、学生は看護の必要性の判断と必要な看護を実践することを求められる。《患者との関わりで生じた患者の反応から看護を発展させ、やり甲斐があった。》《患者との関わりを通して患者に前向きな変化が見られた。》は、臨地実習での学生の体験を調査した近藤<sup>15)</sup>や満間ら<sup>16)</sup>が示した結果、「患者の反応から実習意欲が湧いた」と類似している。学生は患者の示す様々な反応を看護の専門知識に照らして観察し、その意味を読みとり、看護を発展させることを「楽しい」と実感していた。そして、患者に必要な看護を判断し、看護問題を解決しようと思った結果、患者に前向きな変化が見られた体験を学生は楽しかったととらえている。学生がどのような事象を「おもしろい」と感じ、それがどのような動機づけとなって行動につながっているかについて検討した満間ら<sup>17)</sup>の結果からも、「患者の回復」「患者の意欲・真剣さ」を「おもしろい」と上げ、「学生は患者の姿に共に援助してい

きたいと感じている」と述べている。

学生は《患者との関わりで生じた患者の言動に信頼関係が築けたと判断できた。》ことを「楽しい」実習体験としている。島田ら<sup>18)</sup>、森下<sup>19)</sup>の研究においても患者とよい関係が築けたことや、患者からありがとうと言われたことを「良かった経験」「楽しかったこと」としている。島田ら<sup>20)</sup>は学生の「良かった経験」は、患者との関係を学生が成功体験として認識した結果の反映であり、よりよい人間関係は良い経験をもたらす重要な要素であると述べている。学生は患者の言動に注目し患者から頼られたり、いろんな話ができる関係や言い合える関係になれたりしたことで信頼関係が築けたと判断している。実習指導者に学生時代の実習を振り返らせて、実習の意義と指導のあり方について求めた森下<sup>21)</sup>の研究からは、患者との関わりや看護観が現在の看護につながっていると述べている。

《患者との関わりの難しさを考え悩んだことが自分を成長させた。》では、患者との関わりの難しさが自己の成長につながったと実感でき「楽しい」実習体験であったとしている。杉山ら<sup>22)</sup>は、「患者に関わり働きかけて、感じ、思い巡らし、考えて、再び働きかける」実習におけるこの体験過程こそ看護教育において絶好の学びの構築過程であると述べている。学生も患者に働きかけ、患者との関わりの難しさを感じ、考え悩んだ。この体験が絶好の学びの構築過程となり自分の成長につながっていると学生が実感できたものと考ええる。

さらに《患者と学生の特徴の組み合わせは的確であった。》学生に患者との組み合わせをどのようにしているか聞かれたことがあった。選定した患者と学生の組み合わせは、教員が今の状況で捉えている学生の特徴と、患者の疾患を含めた特徴を考え組み合わせている。何故、そんなことを聞くのか問うと学生は、「先生の学生と患者の組み合わせは的確だったって、みんなで話している」と言った。学生の患者との組み合わせは的確だったと言う言葉から、学生は患者とよい関係が築けており、「楽しい」実習体験であったとわかった。

##### 5. 看護者としての自己の将来像が描けた

学生は実習中に直接接した看護師の行為にその人の看護の概念を感じとり、自分の将来像とつなげている。先行研究<sup>23)</sup>の結果からも学生は看護師の行為を看護師モデルとして見ており、良い関わりであればあんな看護師になりたい、嫌な関わりであれば、あのようにはなるまいと思っていると述べている。本研究においても学生は、看護概念にもとづいて看護を行っている看護師の姿に、自分の将来像を重ねていた。

##### 6. 看護を導くための学習は大変だがたくさんの学びがあった

実習に伴う学習は労力を要し大変だが、その結果得られた知識が発見と学びの面白さにつながっている。満間ら<sup>24)</sup>も学生は知識と現実の一致を「おもしろい」と感じていると述べている。安酸<sup>25)</sup>は「おもしろい」につながる学習は、「現場で起こっている様々な現象が理論と結びついて『分かる』学習体験」であると述べている。学生の実習体験も看護理論をもって患者の示す様々な現象を見ると発見が多くたくさんの学びができたという『分かった』体験から実習を楽しんでいると感じていたと考える。

カンファレンスの場で、お互いの実習体験を話し合っていくことが学習意欲につながっていた。しかも「考えが話せること」や「指導教員とグループメンバーの構成」が、学習意欲を高める要因と考えられる。「看護は楽しい」と言える実習指導について研究した中川ら<sup>26)</sup>の結果でも「ミーティングでは、豊富な実習体験により学生の意見が多く述べられ、グループも活性化し、個人個人が他者の意見で刺激され意欲が高まった」と同様の結果が得られている。「良かった臨床経験」に影響をもたらすメンバーについて島田ら<sup>27)</sup>は「メンバー間で情報収集ができたことや、グループダイナミクスが働いている」を上げている。学生との関わりを教員として振り返ると、看護経験の乏しさから描けない対象のイメージや看護に必要な専門知識の共有をメンバー間で行い、学生のカンファレンスへの参加を助けることを心がけた。カンファレンス場で他の患者についての専門知識を共有し、関わり方を考えたことがグループダイナミクスにつながり、学習意欲を高めたと考えた。学生側の条件では、溝口ら<sup>28)</sup>が指摘しているように学習の準備状況が比較的良好なメンバーであったことや、前田ら<sup>29)</sup>の「協力し合える」「いろんな考えが学べる」「安心感が得られる」「分かち合える」など、グループに対する肯定的な認識が話し合いを活発にしたと考える。またシャワー後の患者の消耗を最小限にするなど、学生が患者のシャワー浴に参加している間に、他の学生がシーツ交換を済ませておくようお互いに協力体制を敷いていたことも、メンバー間の「協力し合える」環境づくりに一役かっていたと考える。

学習不足に対する指導者の関わり方について、指導者は学生の間違っているところやできないところを、指導と考え指摘しがちである。学生は学習不足やわからないことを、問いかげや助言でわかるように導いて欲しいとしている。わからないことを責めるのではなく教え導いて欲しいということから、学生は「待つ姿勢」で指導することを望んでいると受けとれた。神山ら<sup>30)</sup>の研究結果から、学生は良くなるための方向性も一緒にアドバイスしてくれることを援助的関わりと感じている。この学

習段階の学生は看護の視点で患者の現象を見ることは可能だが、その現象と専門知識を統合することを直ぐにはできない。学生が看護の視点で専門知識を活用できるよう導くことが必要である。本研究においても学生は、問いに対する答えを単純に欲しいのではなく、自分も考えながら答えに辿りつくことを希望していると思われた。学生は考えた結果、わかったという実感を伴ったわかり方を希望している。

《講義では臨場感に限界がある。》という体験については、学内と臨床現場とはいろんな点で違いがあるとあったように、そのことがもっと早い時期に分かっていたら勉強にもっと力が入ったと話していた。学内と現場との限界を埋めるには、授業展開において臨場感を出すための工夫と共に、臨床現場の活用について教育的観点から検討する必要がある。

## V. 結 論

基礎看護実習を「楽しい」と考えた学生の実習体験には以下の特徴があった。

1. 緊張する場での不安を受け止め、安定感をもたらす雰囲気があった
2. 指導者や仲間と看護者としての考えをつき合わせる機会があった
3. 看護技術への不安と共に、自立してケアを実施したい欲求を持っていた
4. 看護過程を展開する中で、患者との関わりの面白さ、難しさを実感した
5. 看護者としての自己の将来像が描けた
6. 看護を導くための学習は大変だがたくさんの学びがあった

学生が「楽しい」と考えた実習体験は単に気持ちのレベルでの印象ではなく、看護者としての成長につながる体験の中で感じ取っていた。学生は看護者としての成長を望んでおり、それを実現する実習のあり方が「楽しい」と思える実習につながっていることが示唆された。

実習体験は学生の特徴やグループのメンバー構成、さらに学習段階などによって異なることから、今後、対象特性の異なる学生やグループの実習体験についても検討を進めていく必要がある。今回得られた実習体験の特徴を実習指導に生かしつつ、学生の成長を促す実習指導のあり方を検討していくことが今後の課題である。

本研究における実習病院並びに病棟の皆様、研究に賛同していただきました学生の皆様に心よりお礼申し上げます。

## 引用文献

- 1) 青木好美 (1999) 「臨地実習における指導者の認識と表現能力の構造」, 『千葉看護学会誌』 Vol.5, No.2, 61-66.
- 2) 相原ひろみ, 徳永なみじ, 岡田ルリ子, 青木光子, 野本百合子 (2001) 「看護学生の基礎看護学実習における学びの分析—日常生活援助を中心とした実習による学びより—」, 『愛媛県立医療技術短期大学紀要』, 第14号, 33-38.
- 3) 波野さよみ (2003) 「臨地実習終了後間近の看護学生の「体験」による学びの様相」, 『九州国立看護教育紀要』, 第6巻, 第1号, 23-30, 2003.
- 4) 渡辺鏡子, 飯尾佳代, 落合浩子, 倉田トシ子 (2000) 「臨地実習に対する学生の価値観の変化と変化に関する要因」, 『神奈川県立衛生短期大学紀要』, Vol.33, 4-12.
- 5) 小林幸子 (2005) 「教員との関わりにおける臨地実習での学生の学習意欲を高める要因・低下させる要因についての検討—「実習が楽しかったグループ」と「実習が楽しくなかったグループ」の比較から」, 『神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録』, No.30, 100-107.
- 6) 満間信江, 竹内ちよの, 込田愛子 (1997) 「看護学生の臨地実習における“おもしろい”と感じる要因の分析」, 『第28回看護教育』, 151-154.
- 7) 吉田礼維子, 荃津智子, 小林千代 (1997) 「看護学生の実習体験の受け止めに関する分析」, 『天使女子短期大学紀要』 29-39.
- 8) 前掲書, 8) 100-107.  
佐々木幾美 (1998) 「学生の行動変容からみた成長過程—基礎看護実習における看護教員の評価より—」, 『看護教育』, 31 (6), 53-62.
- 9) 井場ヒロ子, 濱側英子 (2004) 「臨地実習を辛い・楽しい思いに影響を与える要因」, 『第14回, 厚生連尾総合病院医報』, 51-55.
- 10) 山本朋子, 安井千明, 松井弘美 (1997) 「初めての臨床実習における看護学生の戸惑いとその状況」, 『看護展望』, Vol.22, No.4, 70-76.
- 11) 安酸史子 (1995) 「看護のおもしろさが伝わる実習とは—教育者の立場から—」, 『看護学雑誌』, 28-32.
- 12) 前掲書, 10) 70-76.
- 13) 高橋美雪 (2004) 「2年生の看護学生が臨地実習に対して抱く思い」, 『神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録』, No.29, 107-114.
- 14) 安酸史子 (1995) 「臨床実習における学生の「経験」

- の分析－基礎看護実習での「良かった経験」と「嫌だった経験」－, 『岡山県立大学保健福祉学部紀要』, 第2巻, 1号, 99-106.
- 15) 近藤厚子 (2004) 「臨地実習における看護観の育ち－“困った体験”のプロセスから－」, 『神奈川県立保健福祉大学実践教育センター看護教育研究集録』, No.29, 87-94.
  - 16) 前掲書, 6) 151-154.
  - 17) 前掲書, 6) 151-154.
  - 18) 島田美鈴, 石野レイ子 (2003) 「臨地実習での経験に影響を及ぼす他者の検討」, 『人間と科学』, 13 (1), 49-58.
  - 19) 森下路子 (2002) 「看護学実習の意義と指導者のあり方に関する質的研究－実習指導者講習会受講生のレポートの分析－」, 『日本看護学教育学会誌』, 11 (3), 1-15.
  - 20) 前掲書, 18) 49-58.
  - 21) 前掲書, 19) 1-15.
  - 22) 杉山喜代子, 鈴木治代, 田中悦子, 浦田照美, 紅林伸幸 (1998) 「臨床実習における学びの様相－現象学的アプローチによる体験世界の記述－」, 『看護研究』, Vol.31, No.3, 39-52.
  - 23) 前掲書, 14) 99-106.
  - 24) 前掲書, 6) 151-154.
  - 25) 前掲書, 11) 28-32, 1995.
  - 26) 中川喜代枝, 原木久美他, 望月章子 (2000), 「「看護は楽しい」と、学生が言える実習指導について」, 『第17回看護教育の研究』 140-143.
  - 27) 前掲書, 18) 49-58.
  - 28) 溝口孝子, 北村幸恵, 内田善子齊藤一江, 皆川美代子, 寺田寿美恵, 岩室仁美, 本田喜代香, 渡辺章子 (1998), 「楽しく意味のあるカンファレンスに関連する要因－学生への意識調査－」, 『第29回看護教育』, 88-90.
  - 29) 前田勇子, 弓馬紀子 (2001) 「臨床実習グループに対する肯定的な認識に関わる要因－編成後の経過における特徴－」, 『大阪市立大学看護短期大学紀要』, 第3巻, 37-43.
  - 30) 袖山悦子 (2000) 「学生が受けとめた実習指導者の言動から実習指導のあり方を考える」, 『Nurse Eye』, Vol.13, No.10, 28-34.